NASZ GŁOS

MIESIĘCZNIK

Organ Komisji Zarządu Głównego Zw. P. N. S. P. w Poznaniu

Nr. 3 Poznań, marzec 1927 Rok III

Zagadnienie selekcji.

O doborze według stopnia inteligencji metodą Binet - Simona.

Różnice w dziedzinie psychicznej, zachodzące między poszczególnymi osobnikami, są dość wielkie. Nie ulega wątpliwości, że w zbiorowem nauczaniu należy dobierać grupy jednostek o mniejwięcej równem uzdolnieniu. Do tak dobranych klas możemy stosować jeden program i mniejwięcej jednakową metodę pracy. Gdyby bowiem uzdolnienia wychowanków jednej klasy zbyt daleko od siebie odbiegały, niemożliwa byłaby indywidualizacja w nauczaniu. Jakkolwiek i w dobranej grupie będą się różnili uczniowie zdolnościami i usposobienem, to jednakże te różnice już nie będą tak wielkie.

Potrzeba indywidualizacji w nauczaniu uznawana była już i dawniej; jednakże podstawy naukowe zyskała dopiero wtedy, gdy psychologja różnościowa (dyferencjalna) wypracowała naukowe metody badania uzdolnień. Teraz dopiero było można pomyśleć o racjonalnem przeprowadzeniu doboru pedagogicznego. W nauczaniu bowiem tylko może obowiązywać selekcja młodzieży według jej uzdolnień. Wszelki inny dobór, uwzględniający pochodzenie wychowanka, lub stan majątkowy rodziców, należy oczywiście zarzucić.

Praktyka oraz badania naukowe wykazały, że dobór pedagogiczny korzystnie wpływa na wyniki pracy uczniów. Dotyczy to nietylko dzieci podnormalnych, ale również i wybitnie uzdolnionych. Każdy nauczyciel wie z doświadczeia, że dziecko umysłowo upośledzone nie może podążyć w nauce z dziećmi normalnemi. Natomiast w szkole specjalnej, gdzie metoda i zakres nauczania odpowiadają jego zdolnościom, nabiera ono zaufania we własne siły i zaczyna się rozwijać. Należy jednakże zaznaczyć, że nawet pomyślne warunki nie usuną upośledzenia umysłowego. Rozwój jednostek anormalnych posiada dość ciasne granice, które i najlepsza metoda nie zdoła przekroczyć. Fakt ten przemawia na korzyść doboru pedagogicznego, gdyż dziecka anormalnego, którego rozwój już nie postępuje,

nie można pozostawić w jednej klasie z dziećmi normalnemi. Po za tem należy pamiętać, że stosunek wieku inteligencji do wieku życia zdaje się być wartością względnie stałą. To znaczy, że osobnik, który posiadał w 6 roku życia $^2/_3$ inteligencji człowieka normalnego (I. I. 0,66), taki sam stosunek wieku inteligencji do wieku życia posiadać będzie w 12 i 20 roku życia[1]). Stałość ilorazu inteligencji jest jednakże względna i nie wyklucza w niektórych wypadkach pewnych odchyleń w jednym lub drugim kierunku.

Z dotychczasowych rozważań wypływa wniosek, że w nauczaniu powinna obowiązywać selekcja według uzdolnień. Nasuwa się teraz pytanie, jak określimy pojęcie uzdolnienia. Wiadomo, że o wartości człowieka nie stanowią wyłącznie zdolności intelektualne, lecz również właściwości charakteru. Zdolności intelektualne podzielić możemy na ogólne i specjalne. Zdolność ogólna czyli inteligencja zdaje się mieć charakter formalny, jej obecność lub brak podnosi względnie obniża wszystkie inne zdolności specjalne. W. Stern określa inteligencję jako zdolność świadomego przystosowania swego myślenia do nowych warunków życia.

W poprzednim rozdziale omówiliśmy potrzebę selekcji według uzdolnień. Obecnie zastanowimy się nad sposobami przeprowadzenia doboru. Ponieważ wynik badania zadecyduje o przyszłym losie wychowanka, należy się zapytać, czy posiadamy dość pewne metody, by zapobiec większym omyłkom. Możliwość przeprowadzenia doboru nietylko zależy od ścisłości metody, którą się posługujemy, ale od rozmaitych innych czynników. Przedewszystkiem należy w każdym większym mieście stworzyć pracownię psychologiczną. Po za tem przygotowanie psychologiczne nauczycieli wymaga uzupełnienia[2]). Możność przeprowadzenia doboru łatwiejsza jest przy większej liczbie dzieci, a więc w większych miastach, gdzie można dobrać grupy dzieci (klasy) o jednolitym poziomie. W mniejszych środowiskach napotykamy na trudności z powodu niewielkiej liczby dzieci. Względy ekonomiczne nie pozwalają na utworzenie osobnych ciągów klas dla kilkadziesiąt uczniów. Natomiast możliwe byłoby dowożenie tych dzieci do większych szkół. Po za tem możnaby utworzyć dla pewnej liczby wychowanków internaty przy niektórych zakładach.

Przy badaniu uzdolnień posługujemy się obserwacją i eksperymentem. W ostatnim czasie metoda eksperymentalna coraz więcej zyskuje uznania. Jej znaczenie polega na tem, że każdą cechę umysłową możemy badać oddzielnie. Wynik badania przedstawiony cyfrą jest ścisły i przejrzysty. Szczególne znaczenie ma eksperyment dla badania intelektu oraz niższych funkcyj psychicznych. Natomiast właściwości charakteru ustalić możemy przeważnie tylko drogą obserwacji. Z tego względu należy łączyć metodę eksperymentalną z obserwacją, gdyż tylko w ten sposób uzyskamy pełny obraz uzdolnienia wychowanka. Przy badaniu współpracować muszą pe-

---

1) William Stern „Die Inteligenz der Kinder und Jugendlichen".

2) W Hamburgu urządza się kilkomiesięczne kursy dla nauczycieli celem zaznajomienia ich z metodami badania uzdolnień.

dagog, psycholog i lekarz. Spostrzeżenia swoje zapisują do karty biograficznej (indywidualnej). Każde dziecko otrzymuje taką kartę przy wstąpieniu do szkoły. Opracowanie karty biograficznej należy do pedagoga. To samo dotyczy opracowania testów i przeprowadzenia badań. Nauczyciel dokonuje obserwacji nad dzieckiem i wypełnia karty biograficzne.

Już wyżej wspomnieliśmy, że uzdolnienie możemy dzielić na zdolność ogólną (inteligencję) i zdolności specjalne. U każdej jednostki możemy wyróżnić jej stopień ogólnej inteligencji oraz kierunek albo typ uzdolnienia. Stopień inteligencji ogólnej zbadać możemy już nawet u dziecka małego. Natomiast kierunek uzdolnienia wyraźnie zaznacza się dopiero około 14 roku życia, chociaż znane są i takie wypadki, gdzie ukazuje się on już w najwcześniejszem dzieciństwie.

Nie dla wszystkich gałęzi uzdolnień posiada psychologja opracowane metody badań Dotyczy to przedewszystkiem badań nad kierunkami uzdolnień. Stosunkowe najścislejsze metody posiadamy w dziedzinie badań nad rozwojem (stopniem) inteligencji. Na pierwszem miejscu należy tu wymienić metodę francuskiego psychologa Bineta. Jej też poświęcimy naszą uwagę. Metoda Binet-Simona jest zbiorem testów. Testy dobrane (wycechowane) są na poszczególne lata życia. Dla każdego roku (wieku) przeznaczył Binet 5 testów. Jeżeli dziecko rozwiąże wszystkie testy przeznaczone dla swego wieku, to jego inteligencja (wiek inteligencji) odpowiada jego wiekowi życia. Wynik badania wyrażał Binet różnicą pomiędzy wiekiem inteligencji (W. I.) a wiekiem życia (W. Ż.). U dziecka np. 6-letniego, które rozwiąże wszystkie testy swego wieku, nie ma żadnej różnicy pomiędzy jego wiekiem inteligencji a wiekiem życia (W. I. 6 — W. Ż. = 0). Ponieważ dla każdego roku jest 5 testów, każdy odpowiada wartości $^1/_5$ roku inteligencji. Jeżeli zatem dziecko rozwiąże 2 testy ponad swój wiek to rozwój jego inteligencji przyspieszony jest o $^2/_5$ roku. Dziecko, które nie rozwiązuje wszystkich testów swego wieku, opóźnione jest w rozwoju inteligencji. Jeżeli dziecko 8-letnie rozwiąże testy swego wieku i ponad to jeszcze testy dla 9-go i 10-go roku, to rozwój jego przyspieszony jest o 2 lata. Gdyby to dziecko (8-letnie) tylko rozwiązało testy dla 6-go roku, byłby jego rozwój opóźniony o 2 lata.

William Stern udoskonalił metodę Bineta przez wprowadzenie ilorazu inteligencji (I. I.). Proponuje on wyrażać wynik badania nie różnicą, lecz stosunkiem, jaki zachodzi pomiędzy wiekiem życia $\left(\frac{\text{W. I.}}{\text{W. Ż.}} = \text{I. I.}\right)$

Słusznie dowodzi Stern, że ta sama różnica lat zmienia swą wartość zależnie od wieku badanego. Np. dwa lata opóźnienia w rozwoju inteligencji dziecka 6-letniego wynoszą $^1/_3$ jego rozwoju. Jeżeli natomiast dziecko 12-letnie jest o dwa lata cofnięte, to upośledzenie jego odpowiada $^1/_6$ normalnego rozwoju. Dopiero iloraz inteligencji przedstawi nam dokładny stosunek wieku inteligencji do wieku życia. Iloraz inteligencji dziecka 6-letniego, które wykazało 2 lata opóźnienia wynosi $^4/_6$ czyli 0,66

$$\left(\text{I. I.} = \frac{\text{W. I.} = 4}{\text{W. Z.} = 6} = 0{,}66\right)$$

Iloraz dziecka 12-letniego cofniętego w rozwoju o 2 lata wynosi $^{10}/_{12}$ czyli 0,83 $\left(\text{I. I.} = \frac{\text{W. I.} = 10}{\text{W. Z} = 12} = 0{,}83 \right)$ Po za tem uwzględnił Stern przy obliczaniu dokładny wiek badanego (lata i miesiące). Binet brał bowiem pod uwagę tylko okrągłe lata. Poprawki Sterna uczyniły metodę Bineta bardziej czułą i ścisłą. (Przykład obliczania według Sterna: wiek życia dziecka 9 lat i 4 miesiące (9,33 lat). Rozwiązało ono wszystkie testy na 9 lat i 4 testy 10-go roku. Wiek jego inteligencji wynosi $9^4/_5$ (9,80). Każdy dalszy rozwiązany test ma bowiem wartość $^1/_5$ roku. Jego iloraz inteligencji ((I. I. wynosi: $\frac{\text{W. I} = 9{,}80}{\text{W. Z.} = 9{,}33} = 1{,}05$).

Dalsze zmiany do metody Binetowskiej wprowadził amerykański psycholog L. M. Terman. Testy Bineta w przeróbce Termana (modyfikacja Uniwersytetu Stanfordskiego) uchodzą za najlepsze. Terman przeznaczył na każdy rok 6 testów (u Bineta było na każdy wiek 5). Każdy test od 3—10 roku włącznie ma wartość $^1/_6$ roku (2 miesięce). Dla 11 roku niema testów, lecz za to rok 12 ma 8 testów, z których każdy ma wartość 3 miesięcy, bo 24 mies. (11 i 12 rok) podzielone przez 8 = 3.

Na rok 13 znów niema testów, więc każdy z 6 testów dla 14 roku ma wartość 4 miesiące (24 : 6 = 4). Każdy test dla dorosłych „średnich" ma wartość 5 miesięcy, każdy test dla dorosłych „wyższych" wartość 6 miesięcy. Wiek życia i wiek inteligencji wyraża Terman tylko w miesiącach np. jeżeli dziecko ma 6 lat i 6 miesięcy, to jego wiek życia wynosi 78 miesięcy (6 $\times$ 12 + 6 = 78). Jeżeli to dziecko rozwiąże wszystkie testy dla szóstego roku, 2 testy 7 roku, i 1 test 8 roku, wynosi jego wiek inteligencji również 78 miesięcy. Każdy test ma tu bowiem wartość 2 miesięcy. Iloraz tego dziecka wynosi $\frac{\text{W. I. } 78}{\text{W. Z. } 78} = 1$. Jest to iloraz normalnego dziecka. Wynik (iloraz) mnoży Terman przez 100, by uniknąć ułamków. Jeżeli według Sterna iloraz $^{78}/_{78}$ równa się 1, to ten sam iloraz u Termana wynosi 100.

Jeżeli badamy większą ilość osobników, należy baczyć, by wszyscy byli badani w jednakowych warunkach. Tylko wtedy bowiem możemy wyniki porównać i uszeregować uzdolnienia według stopnia. Pytania i polecenia muszą być jednakowe dla wszystkich. Badania należy przeprowadzać mniejwięcej o tej samej porze dnia. Każda zmiana w sposobie badania wpływu na zmianę wyników. Przed badaniem należy dziecko zachęcić do pracy, — nigdy nie ganić, chociażby wyniki były złe. Przy badaniu obecni są eksperymentator, sekretarz i badany. Odpowiedzi dziecka zapisuje sekretarz dosłownie, notuje czas pojawienia się reakcji i czyni uwagi o zachowaniu się ucznia podczas badania. Odpowiedź dodatnią oznaczy krzyżem (+), ujemną — kreską poziomą (—). Jeżeli odpowiedź była bardzo dobra, dodajemy jeszcze wykrzyknik (+!), wynik wątpliwy oznaczamy pytajnikiem (?).

Szwarc, (Poznań).

Wyobraźnia i jej wykorzystanie w celach wychowania i nauczania.

W swej rozwojowej drabinie musi jednostka przejść wszystkie szczeble, jakie przechodziła w swym rozwoju cała rasa od początku jej istnienia. O ile jednego szczebla w tym rozwoju braknie, natenczas jednostka nie rozwija się normalnie. Okres dzieciństwa człowieka i stan umysłowy jednostki w tym okresie jest odpowiednikiem okresu człowieka pierwotnego i jego stanu umysłowego. Człowiek pierwotny, otoczony ze wszech stron zagadkami otaczającej go przyrody, nie umiał ich sobie wytłumaczyć realnie. Zjawiska nieznane łączył ze znanemi; przyjmował to, co mógł przyjąć; odrzucał, czego nie mógł i tworzył sobie własne obrazy, swój własny świat, mniej lub więcej do rzeczywistego podobny. Tym sposobem powstały mity i różne wierzenia, w których człowiek pierwotny tworzył sobie na podstawie postrzeżeń i ich wyobrażeń obrazy, które bardzo często nie miały odpowiedników w świecie rzeczywistym. Takiem życiem tworzenia nierealnych obrazów w umyśle żyje dziecko, a my to życie nazywamy wyobraźnią.

Wszystkie nasze procesy psychiczne opierają się na elementarnych procesach naszej duszy, na czuciu i postrzeganiu. Na nich też opiera swe istnienie wyobraźnia. Ta ostatnia jest niczem więcej, jak przedstawianiem obrazów pewnych rzeczy lub wydarzeń, powstałych z tak skojarzonych wyobrażeń, że te asocjacje nie odpowiadają przedmiotom rzeczywistym. Innemi słowy: jest wyobraźnia wyobrażaniem pewnych rzeczy bez ich poprzedniego postrzeżenia jako całości. Jest to więc odtwarzanie wyobrażeń w swoim rodzaju i jako takie musi wyobraźnia tym samym podlegać prawom, co odtwarzanie i uwaga. I rzeczywiście. Podobnie, jak rozróżniamy uwagę bierną i czynną, mamy i wyobraźnię bierną i czynną. W wypadkach wyobraźni biernej proces odtwarzania zachodzi w stanie uwagi biernej. Najlepiej ilustruje ten rodzaj wyobraźni czytanie utworów beletrystycznych. Czytając, widzimy niejako oczyma duszy żywą akcję bez jakiegokolwiek z naszej strony wysiłku. Na zasadzie tej wyobraźni polega ilustrowanie czytanych utworów. Dobre ilustracje kierują wyobraźnią czytelnika i ją podniecają, zaś złe siłą swej sugestji ją przytłumiają.

Drugim rodzajem wyobraźni jest wyobraźnia czynna albo twórcza, inaczej zwana fantazją. Tego rodzaju wyobraźnia poprzedza zawsze proces uwagi czynnej. Taką wyobraźnią obdarzeni są wszyscy twórcy - artyści. Ma ją aktor, malarz, muzyk, poeta, powieściopisarz, uczony, wynalazca itp. Rzeźbiarz, chcąc np. stworzyć posąg jakiejś postaci dawnej, musi badać wszystko o tej osobie i z tego wybrać pewne rysy i stworzyć obraz a potem posąg. Tak samo jest też w innych dziedzinach twórczości ludzkiej. Zawsze jest wytwór człowieka wynikiem długiego wysiłku uwagi czynnej. Możnaby przypuszczać, że wyobraźnia jest pewnego rodzaju przypominaniem. Różnicę pomiędzy oboma procesami wskazuje tu jednak wyraz twórczość. Pamięć odtwarza wiernie tylko minione. Tych granic czasu i ścisłych ram wyobrażeń nie ma wyobraźnia twórcza — fantazja. Z drugiej zaś strony nie jest wyobraźnia nieograniczona. Pod-

lega ona prawom kojarzenia i odtwarzania. Wyobraźnia jest też blisko spokrewniona z pamięcią. Bowiem nie możęmy sobie tworzyć innych tworów fantazji, prócz tych, których części składowe postrzegaliśmy i które są w ogólnym zbiorze naszych wyobrażeń. Możemy sobie tylko stworzyć jakieś niezwykłe i niespodziewane w rzeczywistości połączenia tych postrzeżeń i wyobrażeń.

Tak jak dzieciństwo ludzkości cechuje wielka dążność do mitów, jak pośród tych różnorakich tworów fantazji giną pierwsze brzaski wiedzy ścisłej, tak też przeważna część życia dziecięcego wypełniona jest zabawą, tworami fantazji — rojeniami. Nie trzeba jednak faktów skrajnie uogólniać. Zdarzają się bowiem dzieci wyjątkowo trzeźwe. Każdy z nas z pewnością sobie przypomina wypadki, gdzie dziecko poddaje szczegółowej analizie pewne przedmioty, nim je uzna za swoją własność. Przeważnie jest w rzeczywistości tak, że dziecko ma bujną wyobraźnię, ale że jest ono równocześnie trzeźwym obserwatorem i badaczem niekiedy. Naturalnie, że u dziecka nastroje i procesy te zmieniają się z błyskawiczną szybkością. Ale dziecka bez wyobraźni nie można sobie poprostu wyobrazić. Uważalibyśmy takie dziecko napewno za nienormalne. U poszczególnych dzieci zachodzą jednak różnice indywidualne. Jedne z nich żyją w świecie barwnych obrazów, do których postrzeżeń dostarcza wzrok (jest ich wielki odsetek), drugie znów w świecie dźwięków; jeszcze inne żyją w świecie ruchów i gestów najrozmaitszych. Wyobraźnia jest głównym motorem życia dziecka — tego życia z tak dużą dozą temperamentu. Dziecko postrzega różne przedmioty i zjawiska. Nie umie sobie ich wytłumaczyć swym rozumem, ale świetnie uprzystępni je sobie swą wyobraźnią. Dziecko słyszy różne opowiadania, tworzy sobie obrazy ich bohaterów i stara się ich role odegrać — najpierw samo, a później dobiera sobie towarzyszy i urządza nieraz dość udatną ilustrację sceniczną do słyszanego opowiadania. Zdaje się, że dziecko nie może rozumieć pojęcia martwoty. Każdej istocie i rzeczy przypisuje ono życie i zdolność wykonania tych czynności, które ono samo wykonuje. Z biegiem czasu pod wpływem nauki ta wyobraźnia tępieje, ale zato występuje ze zdwojoną, żywiołową siłą w pewnych momentach i okolicznościach, mianowicie podczas zabawy, która jest niczem więcej, jak uzewnętrznianiem obrazów wyobrażeniowych dziecka. Tu pozostawione dziecko samo sobie, daje się rzeczywiście unieść złudom swej fantazji. Jest ono tu twórcą — artystą.

Ze zabawy dziecka można bardzo łatwo poznać stopień inteligencji dziecka. Im dziecko inteligentniejsze, tem w zabawie coraz to więcej nowych, świeżych pomysłów a mało naśladownictw. Zaś u dzieci mało inteligentnych i tępych jest tych ostatnich coraz więcej; u dzieci zaś zupełnie nieinteligentnych jest zabawa tylko ślepem naśladownictwem. Śmiało stwierdzić możemy, że dziecko obdarzone zdrową wyobraźnią, należycie karmioną i hodowaną, będzie później jednostką pełną optymizmu, rzutką i pełną zdrowej inicjatywy.

Drugim upustem dla wyobraźni dziecięcej to bajka. Już sam dźwięk słowa tego ma pewien urok i czar nawet dla starszych a cóż dopiero dla

dzieci. Wyobraźnia tu jest jeszcze swobodniejsza, niżeli przy zabawie, przedewszystkiem wyobraźnia bierna. Pełnych życia obrazów przy opowiadaniu i bajce jednak rzadko dziecko nie wciela w czyn. Bezpośrednio po opowiadaniu pieści się dziecko samo własnemi obrazami, by po ich należytem uporządkowaniu podzielić się niemi z otoczeniem w różnej postaci. Opowiadanie daje pole dla wyobraźni oderwanej, abstrachującej, którą nazywamy imaginacją. O rozkoszy, jaką ta wyobraźnia daje dzieciom, świadczy fakt, że dzieci bardzo często pedantycznie strzegą ścisłości i kolejności zdarzeń przy powtarzaniu opowiadania.

Już raz wspomniano, że, czytając utwory beletrystyczne, widzimy w wyobraźni poszczególne sceny. Jeszcze więcej widzą je dzieci. W ich wyobraźni przesuwa się podczas czytania jeden obraz po drugiem, jeden od drugiego piękniejszy. Dlatego też nie są wskazane podczas czytania żadne objaśnienia, gdyż przerywają one dziecku szereg obrazów, które ono samodzielnie i samorzutnie snuje. Temwięcej nie są bezpośrednio po czytaniu wskazane żadne ćwiczenia gramatyczne i stylistyczne, gdyż całe pierwsze, tak dodatnie i miłe wrażenie traci na uroku.

Wyobraźnia jest, jako jeden z głównych procesów psychicznego życia dziecięcego, bardzo ważnym czynnikiem w wychowaniu. Już wspominaliśmy, że dzieci z wyobraźnią są inteligentniejsze. Dziecko takie jest zawsze wesołe i zawsze czynne. Dziecko takie należycie kierowane, będzie później jednostką twórczą, pełnej inicjatywy i zdrowego optymizmu i światopoglądu na życie i świat. Ponieważ wyobraźnia idzie zawsze w parze z uczuciami, możemy przy jej pomocy budzić całe gamy szlachetnych uczuć i ideałów, by ludzkość, jak tego chce Fr. W. Förster, zpowrotem porwać ku ideałom, o których w ostatnich czasach, hołdując materji. zapomniała.

Nie możemy jednak wyobraźni kultywować bez zastrzeżeń i dać jej przewagę nad innemi władzami duszy. Kryje ona bowiem w sobie dość dużo bardzo poważnych niebezpieczeństw. Tak jak może ona być ośrodkiem silnej woli, może ona także być powodem charakterów biernych, słabej woli. Może ona stworzyć typ marzycieli, wiecznie czegoś poszukujących a nieumiejących swych myśli i ideałów wcielać w życie, w czyn. Po kilku niefortunnych próbach ogarnie taką jednostkę czarna melancholja i pesymizm i odejdzie jej ochota życia. Będą tacy kandydatami do klubu samobójców. Zbyt podsycana wyobraźnia szczególnie ponuremi opowieściami wpływa deprawująco na ducha i wolę szczególnie dzieci fizycznie słabych. Podobne fantastyczne, ponure opowieści o rozmaitych czarach. ciotach i duchach każą się dziecku wiecznie czegoś obawiać. Dziecko tak karmione, będzie ciągle lękliwe, stanie się później „nerwowe“ i niesamodzielne, gdyż będzie się obawiało stawiać w życiu samo własne kroki, jak obawia ich się stawiać. gdy jest ciemno. Pamiętajmy jako wychowawcy zawsze, że dzieci są równocześnie marzycielami i trzeźwymi obserwatorami, a nasze poczynania będą uwieńczone pomyślnemi wynikami.

Wyobraźnia daje nam też duże usługi w nauczaniu. Od najmłodszych dzieci do najstarszych uciekamy się do niej, by dzieciom utrwalić lub

przyswoić różne wiadomości z różnych dziedzin nauki. Już na pierwszych oddziałach pogadankami różnemi pobudzamy wyobraźnię u dzieci, by je do szkoły przywiązać i potem ich nowych liter nauczyć. O nieznanych krajach i ludziach opowiadamy tak, by dzieci miały jasne obrazy tych krain. Życie towarzyskie i społeczne w rozmaitych epokach historycznych poznają dzieci zapomocą swej wyobraźni na podstawie naszych opisów. Najwięcej apelujemy do wyobraźni podczas czytania najrozmaitszej lektury i czytanek. O powstawaniu przy tem obrazów wyobrażeniowych już była mowa. Nasuwa się jednak na myśl pytanie, czy dobry jest sposób przerabiania naszych czytanek? Nie należy się bowiem po przeczytaniu wdawać w rozdrabnianie i inne drobne szczegóły czytanek, gdyż sprawiamy tem dziecku przykrość, niwecząc jego obrazy wyobrażeniowe i pod ciosem różnych ćwiczeń gramatycznych i stylistycznych padają owe wzbudzone uczucia szlachetne, z których już z pewnością zaczęły się rodzić szlachetne myśli i szlachetne postanowienia, właściwy i prawdziwy nasz cel. Cóż, kiedy dotychczasowe metody celu tego nie przybliżają, raczej oddalają. Osiągamy więc skutek wręcz przeciwny zamierzonemu i dziwimy się, że wychowanie nasze chroma.

Swe obrazy wyobraźniowe uczeń chętnie uzewnętrznia w postaci rozmaitych rysunków. Nie są one tak udatne; w każdym razie wkłada uczeń w nie swą duszę żywą i barwną w bezpośrednim jej stanie po czytaniu. Zaleca się dlatego czytanki raz poraz ilustrować i naodwrót z ilustracyi odczytywać ciągłe opowiadanie.

Jak dostosować naukę naszą do bujnej wyobraźni dzieci klas pierwszych? Patrząc na te maleństwa w klasach najniższych, ma się wrażenie „żywego srebra". Dzieci te są wiecznie w ruchu. Umysł ich to strumyk bardzo bystry, w którym obrazy zmieniają się jak w kalejdoskopie. Chcąc uwagę tych dzieci pozyskać na pewien czas, należy im podawać często wrażenia takie, któreby same przez się tę uwagę zwracały. W tem właśnie tkwi sugestyjna moc kolorowych obrazków, które w każdym elementarzu powinny być koniecznością.

Do szkoły przyszło dziecko z domu. Tam ono się bawiło, tam słuchało opowiadań i bajek babci i mamusi; tam było bez trosk, zawsze wesołe, zawsze swobodne. To samo życie, tę samą swobodę powinno dziecko znaleźć w szkole. Znajdzie je wtedy, jeżeli nauka będzie miała formę swobodnego opowiadania, formę zabawy, przeplatanej raz po raz czarującą bajką. Tu w pierwszej klasie powinno dziecko się nauczyć kochać książkę. Pokocha ono ją wtedy, jeżeli ona będzie odpowiadała wymienionym powyżej wymogom, jeżeli będzie „duszą dziecka". „Duszą dziecka" musi być całe wychowanie i nauczanie, a wówczas ideały wychowawcze nie będą tylko słowami pedagogów, ale staną się czynem w życiu przyszłych pokoleń.

Antoni Jobke (Bydgoszcz).

—

Pamięć i jej kształcenie.

(Ciąg dalszy)

Rozumie się samo przez się, że u dorosłego z natury rzeczy przy zwolnieniu tętna wrażliwość jest mniejsza, lecz przez wysoce higjeniczny sposób życia, umiejętne używanie sportu, można wpłynąć na szybszą przemianę materji a tem samem na wrażliwość kory mózgowej dorosłego i mocno ją zbliżyć do wrażliwości dziecięcej. Zresztą dziecko instynktownie zwraca się do higjenicznego sposobu życia, nie zdając sobie z tego sprawy, natura obdarzyła je bowiem popędem do ruchu i zabawy, zapewne, między innemi i dla celów wzrastania, które dziecko wykorzystuje, o ile w tem nie jest mocno powstrzymywane ku wielkiej szkodzie swego zdrowia fizycznego i duchowego. Cywilizowany człowiek dorosły natomiast zatracił częściowo ten popęd (tak wybitnie występujący u ludów pierwotnych), zapewne wpłynął na to ustrój społeczny cywilizowanego świata i inny sposób życia narodów kulturalnych (praca zarobkowa, zmuszająca do siedzącego trybu życia). Stąd jest rzeczą konieczną przeciwdziałać temu zapomocą zabiegów higjenicznych i wychowania fizycznego, opartych na podstawach naukowych.

Badania eksperymentalne wykryły różnicę wrażliwości zmysłowej u ludów pierwotnych i narodów cywilizowanych na korzyść pierwszych. Ciekawemi byłyby badania dotyczące pamięci naturalnej u ludów pierwotnych, gdyż prawdopodobną jest wyższość ich pod względem trwałości i zakresu pamięci nad narodami cywilizowanego świata, wywnioskowana z ich sposobu życia.

Poza różnicą wrażliwości kory mózgowej i siły pamięci dziecka i człowieka dorosłego — natury czysto fizycznej — istnieje jeszcze różnica żywości i świeżości pamięci dająca się wyjaśnić przyczyną czysto intelektualną. U dorosłego wzmożona czynność logicznego myślenia odbywa się niejednokrotnie kosztem żywości i świeżości pamięci, której źródło wysusza brak konkretu a zbytek abstrakcji.

Dawna praktyka szkolna, przemawiając przeważnie do pamięci fizjologicznej, uwzględniała jedynie intensywność wrażenia, wzmacniała „ślady fizjologiczne" powtórzeniami, o subjektywne warunki pamięci fizjologicznej, o sam strumień życiowej energji, odradzający wspomnienia, o spontaniczność ich tak bardzo od zdrowia fizycznego systemu nerwowego zawisła, niewiele dbano i młodzież przeciążona, przepracowana, bez ruchu na świeżem powietrzu, degenerowała się fizycznie i duchowo. Dopiero pedagogika herbartowska posunęła sprawę na inne tory, choć spojrzała na sprawę z psychologicznego stanowiska. Wprowadzając i podkreślając moment zainteresowania w nauczaniu, uważając nudę za największy grzech nauczyciela, oddawała sprawiedliwość tej sprawie o tyle, że wraz z nudą powtarzania czy podawania nowego materjału, usuwała zarazem moment faktyczny zmęczenia i subjektywnego uczucia znużenia i choć w części ochraniała zdrowie i pamięć uczącej się młodzieży.

Tymczasem i badanie pedagogiki i psychologji eksperymentalnej ustaliły niedwuznacznie stosunek zdrowia do pamięci i z zadziwiającą zgodno-

ścą potwierdziły przenikliwą obserwację starożytnych w nieśmiertelnem powiedzeniu: mens sana in corpore sano.

„Wiecznie młodzi“ starożytni Grecy wyciągali konsekwencje ze swych obserwacyj dla uczenia się. Pouczające rozmowy Sokratesa z uczniami nie odbywały się w dusznych salach, lecz na świeżem powietrzu. Perypatetycy, przechadzając się po cienistych alejach, słuchali mistrza swego Arystotelesa.

Postulaty nowożytnej pedagogiki w interesie zdrowia i rozwoju samej pamięci zmierzają do usunięcia przeciążenia młodzieży. Fakt obniżenia się pamięci u uczniów wyższych klas gimnazjów (IV, III) skonstatowany przez Wessely'ego[1]), podsuwa Braunshausenowi wyraźne pytanie, czy nie należy go wyjaśnić przeciążeniem młodzieży zbytniemi wymaganiami szkoły i jej przymusem do uczenia się.

Na zasadach nowożytnej pedagogiki oparta szkoła Decroly'ego w Belgji usunęła ze swych sal ławki szkolne, tak bardzo przyczyniające się do degenerowania młodzieży pod względem fizycznym i duchowym.

Ćwiczenia oddechowe 10-cio minutowe zaprowadzone w szkołach powszechnych przez Ministerstwo W. R. i O. P. podczas lekcyj i wogóle widoczna większa troska o wychowanie fizyczne młodzieży zaradzi choć w części niedomaganiom szkoły w sprawie oddziaływania ze strony fizycznej na wzrost pamięci.

Pielęgnowanie zdrowia, higiena odżywiania i krwi obiegu jest więc w znacznie bliższym związku z uprawą pamięci niż to dawniej przypuszczano. Zaniedbując z jednej strony naturalny sposób pobudzania czynności serca i płuc, wzmacniania zdrowia i pamięci, zwłaszcza pobudzenia jej spontaniczności, zwraca się ogół do środków sztucznie podniecających obieg krwi i system nerwowy, w większości wypadków z pełną świadomością zgubnych skutków. System nerwowy przyzwyczaja się do trucizn i do swego podniecenia wymaga coraz silniejszych bodźców, sprowadzając następnie coraz wyraźniejszą depresję duchową, niszcząc coraz bardziej wrażliwość komórek nerwowych. Osoba badana, panna Z. (lat 25), potrzebowała po obiedzie przeciętnie 6,5 powtórzeń dla wyuczenia się 10 liczb dwucyfrowych. Po wypiciu szklanki mocnej czarnej kawy, po zbadaniu pulsu, (który wynosił 92 uderzeń), osoba badana poczęła się uczyć; przy szóstem powtórzeniu przerwała pracę, oświadczając, że czuje takie zamieszanie w umyśle, iż nie jest w stanie dalej się uczyć. Przy ponownem zbadaniu pulsu okazało się, że wynosił 54 uderzeń. Przy takiem osłabieniu pulsu jest rzeczą zrozumiałą, że czynność pamięci była utrudniona. Przy późniejszych badaniach po wypiciu słabszej kawy wyuczyła się osoba badana rzędu liczb, ale potrzebowała przeciętnie 8 powtórzeń. Więc wahania w podnoszeniu i opadaniu pulsu poza działaniem trucizn wpływają niekorzystnie na pracę pamięci, zwłaszcza w jej czynności utrwalania i zachowania wspomnień. Również Meumann znalazł niekorzystne wa-

---

[1]) Wessely. Zur Frage des Auswendiglernens, str. 304, cyt. Braunshausen. Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung H. 109, str. 101.

runki dla pracy pamięci przy niepokoju i wogóle nierównem usposobieniu — zbyt wesołem lub przygnębionem — a to ma po fizycznej stronie również wahanie pulsu. Prawdopodobnie na pamięć ewokacyjną działają inaczej kofeina i nikotyna. Badań w tym kierunku nie przeprowadzałam, ale u siebie stwierdziłam łatwość pracy umysłowej pamięci ewokacyjnej po wypiciu kawy. To samo słyszy się od wielu osób o działaniu nikotyny i kofeiny. Prawdopodobnie działają one na spontaniczność pamięci, na łatwość skojarzeń. Co do nikotyny — stwierdziłam również wpływ jej szkodliwy na utrwalanie i zachowanie wspomnień. Osoba badana, pan M. (lat 19), potrzebował przeciętnie do wyuczenia się 10 liczb dwucyfrowych rano po śniadaniu (składającem się z 2 jaj i szklanki mleka) 8 minut 5 sekund. Po zapaleniu papierosa pierwszego dnia po śniadaniu (puls na początku 81 uderzeń) potrzebował do wyuczenia się 9 minut 40 sekund, drugiego dnia (puls na początku 96 uderzeń) 9 minut 45 sekund. Osoba badana oświadczyła, że w tych obu dniach czuła zamieszanie w umyśle i znaczniejszą trudność w pracy wyuczenia się, niż przedtem. Jest to osoba fizycznie bardzo zdrowa i zachowująca wogóle spokój w pracy. Osoba ta dała również ciekawe rezultaty w sprawie wpływu odżywienia mózgu na pamięć. Po śniadaniu potrzebowała do wyuczenia się 10 liczb dwucyfrowych następujących ilości czasu:

pierwszego	dnia	1 szklanka mleka,	2 jaja,	ilość	czasu	8 minut	—	sekund,
drugiego	„	2 szklanki	„ 2 „	„	„	7 „	—	;;
trzeciego	;;	3 „	„ 2 „	„	„	6 „	45	;;

Puls pierwszego dnia wynosił 72 uderzeń na minutę, drugiego i trzeciego dnia 90 uderzeń.

Wpływ odżywienia jest tu widoczny, poza ewentualnym wpływem, który można wziąć na rachunek wprawy.

(Ciąg dalszy nastąpi)

Panasówna (Poznań)

Echa polemiki w sprawie szkoły jednolitej.

Apel „Przeglądu Porannego“ do swoich czytelników o wypowiedzenie się w sprawie ustroju szkolnego przyniósł trzy artykuły: 1. „O niektórych zaletach i brakach szkoły jednolitej“ p. dr. Truchima; 2. „Szkoła powszechna a reforma szkolna“ p. dr. Joachima Namysła; 3. „W sprawie reformy szkolnictwa“ p. K. Łapińskiego. Poglądy w nich wyrażone mają charakter niezdecydowany; tak jak jest obecnie, jest źle, brak jednak wiary, żeby z reformą mogło być lepiej.

P. dr. Truchim widzi w szkole jednolitej „niektóre zalety“, cóż z tego, skoro w ich sąsiedztwie dopatruje się niektórych „ale“. Jednem z tych „ale“ to nieprzygotowanie nauczycieli szkół powszechnych.

„Jeśli siły profesorskie dzisiejszych szkół średnich przygotowaniem swojem nie w całej swej liczbie odpowiadają wymaganiom, nasuwa się pytanie, czy odpowiadać będzie wymaganiom wykształcenie nauczycieli szkół powszechnych.“

Zarzut ten, tak często nadużywany w stosunku do nauczycielstwa szkół powszechnych, o tyle jest nowy, że mieści w sobie bodaj czy nie pierwszy głos autokrytyki ze strony nauczycieli szkół średnich. Ocenić to należy jako objaw bardzo dodatni. „Przyznanie się do błędów, to pierwszy szczebel do każdej poprawy." W trzeźwej atmosferze dwóch zwalczających się stron zawsze łatwiej o porozumienie się w rzeczach spornych. Toteż można mieć nadzieję, że — wejrzawszy dokładnie w te „ale" po tej i po tamtej stronie — uda się je sprowadzić do właściwego poziomu i znaczenia w zagadnieniu organizacji szkolnictwa.

Objektem spornym w walce o nową szkołę są trzy niższe klasy gimnazjum. Wysuwa się z przeciwnej strony argument, że nauczycielstwo szkół powszechnych nie ma dostatecznego przygotowania do uczenia w rzeczonych klasach. Twierdzenie to sformułowano z przeoczeniem albo umyślnem pominięciem niektórych faktów, mówiących zupełnie co innego. Na tych pominiętych faktach się opierając, można twierdzić przeciwnie, że jest wielka część nauczycielstwa szkół powszechnych, która potrafi lepiej spełnić swoje zadanie w wyższych klasach szkoły powszechnej w systemie jednolitym od wielu nauczycieli szkół średnich. Do prowadzenia bowiem dzieci tego wieku potrzeba nie tyle szczytów jakiegoś działu wiedzy, ile przygotowania fachowego, polegającego na znajomości metody, zasad pedagogicznych i psychologji dziecka.

Właśnie pod tym względem dotychczasowy sposób kształcenia profesorów na naszych uniwersytetach pozostawiał wiele do życzenia. Pedagogja traktowana była (i jest) po macoszemu, dorywczo, nawet w teorji, nie mówiąc już o praktycznym kierunku. Samo zaś przyswojenie sobie pewnego działu wiedzy nie zrobi jeszcze dobrego nauczyciela. Po skończeniu uniwersytetu można być bardzo dobrym nauczycielem w klasach wyższych gimnazjum, gdzie umysł zaczyna już pracować samodzielnie, można z powodzeniem wykładać na rozmaitych wyższych kursach, lecz bardzo łatwo zagubić się w klasach niższych.

Co do tego w korzystniejszem położeniu znajduje się nauczycielstwo szkół powszechnych. By nie być źle zrozumianym, odrazu zaznaczam, że seminarja nauczycielskie w całokształcie swej działalności dalekie są od spełnienia celu, stawionego nauczycielowi przez współczesną szkołę. Jednak bądź co bądź dają one podstawy pedagogicznego przygotowania do pracy wychowawczej nad dziećmi do lat 14. Zresztą i pośród nich znajduje się wiele zakładów o dobrych zespołach nauczycielskich, które spełniają chlubnie swoje zadanie, rozwijając wśród uczniów trwałe zainteresowania pedagogiczne. W związku z tem wyższe kursy nauczycielskie organizowane przez Rząd i samo nauczycielstwo pogłębiają wykształcenie nauczyciela. Wreszcie podkreślić trzeba rozbudzony szeroko ruch samokształceniowy, znajdujący swój wyraz w uniwersyteckich kursach wakacyjnych, uniwersytetach regionalnych, zjazdach, referatach i czytelnictwie, opartem o bogatą literaturę czasopism pedagogicznych, wydawanych przez nauczycielstwo.

Kto bezstronnie zestawi i oceni wartość poruszonych faktów, zgodzi się z tem, że dzisiaj już mamy wystarczającą liczbę nauczycieli przygotowanych do spełnienia swego zadania w szkole jednolitej. Nie trzeba też zapominać o tem, że reformy nie przeprowadzi się w jednym roku, ale urzeczywistniać się ją będzie stopniowo w czasie, w którym i postulat kształcenia nauczycielstwa w duchu nowych potrzeb znaleźć musi powolną realizację.

Tak więc to „ale“, wysunięte przez p. dr. Truchima i używane stale skądinąd, w świetle rzeczywistości sprowadza się do wartości gołosłownego powiedzenia.

Potrzebę nowej szkoły łącznie z ideałami demokratycznemi współczesnego życia odczuwa żywo i formułuje przekonywająco p. dr. Namysł.

„Każdy obywatel ma mieć możność korzystania ze skarbów ducha i nauki, dla każdego ma być stosownie do jego uzdolnień otwarta droga do źródeł wiedzy, każdy ma być współpracownikiem i stróżem tych problemów kulturalnych, które przed nim rozwijają najnowsze prądy i czasy. Nie ulega również wątpliwości, że stanowisko szkoły powszechnej jako podstawowej, która w sobie jednoczy dzieci wszystkich warstw, biednych i bogatych, panów i robotników, odpowiada w zupełności naszym dzisiejszym pojęciom o państwie.

Z tych samych słusznych założeń wypływa również tendencja, do takiej rozbudowy szkoły powszechnej, któraby pozwoliła wszystkim dzieciom z tej podstawy przechodzić swobodnie do rozmaitych typów i stopni szkół.“

Powyższe założenia są w sobie tak silne, że nie mogą niemi zachwiać wątpliwości autora, odnoszące się do programów, które — zdaniem jego — powinny być zróżnicowane ze względu na odmienne cele szkoły powszechnej, a średniej. Programy do lat 14, zgodnie z prawami psychologicznemi, muszą być dostosowane do jednego wspólnego wszystkim celu, a jest nim harmonijny rozwój sił duchowych, cielesnych i moralnych. Na zróżnicowanie materjału nauczania będzie czas po ukończeniu szkoły powszechnej, tj. w chwili, kiedy zjawiają się specjalne zainteresowania. Zarzut, że nawet 3 klasy szkoły powszechnej nie przygotowują dostatecznie do 1-szej klasy gimnazjum, polega na nieporozumieniu. Wina leży nie po stronie szkoły powszechnej jako takiej, lecz w nieuzgodnieniu wymagań egzaminu wstępnego z programem 3-ej klasy w szkole powszechnej

P. Łapiński uznaje ideę szkoły jednolitej za słuszną.

„Życie bowiem kroczy szybkiemi krokami naprzód, a w tym pędzie i struktura psychiczna człowieka musi ulec zmianie, szkoła zatem oparta na typach przedwczesnych, jest pewnego rodzaju anachronizmem“

Mimo tak stanowcze postawienie sprawy, autor jest za pozostawieniem tego anachronizmu, a poddaniem doświadczeniu szkoły jednolitej. Rada byłaby niezła, gdyby życie wstrzymało swój bieg i zaczekało na nasze próby.

„Dziennik Poznański“ z 23. 2. 27. umieścił sprawozdanie ze Zjazdu dyrektorów szkół średnich. Treścią obrad był poziom nauczania w gimnazjach. Za „Dziennikiem“ powtarzamy opinję, wyrażoną przez usta dyrektorów i profesorów uniwersytetu.

„Dzisiejsza młodzież jest niemal zupełnie nieprzygotowana do wyższych studjów. Z zarzutów ogólnych wymienić należy brak samodzielnego myślenia, małe czytelnictwo, co pociąga za sobą nieumiejętność i niechęć korzystania z książek, wreszcie zarzut najcięższy — obniżenie się poziomu moralnego.“ „Przytaczane były wprost humorystyczne wyniki z zadań niektórych studentów, wykazujące nietylko braki z dziedziny danego przedmiotu, lecz horendalną nieznajomość języka polskiego.“ — „Ortografja, umiejętność wysłowienia się w rodzinnym języku są straszne.“

Krytyka druzgocąca! Po rewelacyjnem przemówieniu ministra p. Bartla jest to drugie autorytatywne świadectwo smutnych stosunków w szkolnictwie średniem. Jest tedy zdumiewającą rzeczą, że po gazetach wielu profesorów uprawiało z zamiłowaniem „statystyki“, które naciągane, wykazywały niski poziom w szkołach powszechnych i których celem było zdyskredytowanie w opinji publicznej szkoły powszechnej i jej nauczyciela. Widziało się źdźbło w oku bliźniego, tylko belki w swojem własnem zoczyć się nie chciało. Myśmy nie kryli, że jest źle w szkole powszechnej. Ale zło to ma swoje uzasadnienie w warunkach, w jakich się pracuje: niema lokali, a jeśli są, to bardzo często urągają prymitywnym przepisom higjeny, brak pomocy naukowych, ubóstwo dzieci, przepełnienie w klasach itp. Szkole średniej są te niedomogi obce. Nie dla satysfakcji o tem piszemy, wolałoby się żeby było inaczej. Lecz to może ostudzi zapał „statystyków“ do grzebania na obcych podwórzach w celach niezbyt pięknych, a skłoni do zajęcia się brakami u siebie.

Nie ulega wątpliwości, że stan ten w wysokiej mierze pozostaje w związku przyczynowym z niezdrową organizacją szkolną. Pozostawienie systemów zaborczych bez żadnego dostosowania ich do nowych warunków, odsadzenie zupełne szkoły średniej od powszechnej (czego nie było nawet pod zaborami) a oparcie jej o przedsiębiorstwa zarobkowe przeróżnych szkółek wstępnych i przygotowawczych zatarasowało te nieliczne ścieżki, któremi mogły choć z trudem przeciskać się dawniej prawdziwe zdolności z ludu, a otwarło naoścież drzwi dla niezdarów umysłowych, którzy uzbrojeni w reguły i formułki gramatyczne, kute w prywatnych fabryczkach, zdobywają przed innemi gimnazja, by potem nie jak prawdziwa armja iść na podbój nauki, lecz jako kupa ciurów obozowych bez zapału wlec się przez szkołę, przepychając się z trudem z klasy do klasy nie o własnych siłach. To jedna z głównych przyczyn zła.

Przeciwnego zdania jest autor (J. L.) notatki w „Il. Kurjerze Codziennym“ (nr. 54) p. t. „Smutny bilans“. Obecny stan szkolnictwa średniego widzi jako następstwo

„przedewszystkiem niedojrzałych pomysłów na temat reform szkolnych“.

Jakie ogniwa procesu myślowego połączyły ze sobą te dwa zjawiska: liche szkoły średnie i zamierzona reforma szkolna, pozostanie tajemnicą dla prostych umysłów nauczycielskich. Jak w rozumowaniu autor jest niepojętym dla nas metafizykiem, tak znowu w dziedzinie wzruszeń prezentuje się jako natura prostolinijna i naiwnie szczera, nie wiele potrzebująca dla radosnych przeżyć, o czem świadczy takie zakończenie notatki:

„Opinja publiczna wita z zadowoleniem fakt, że w sprawach ustroju szkolnego, obok nauczycieli ludowych z Ryków i innych Straconek, mają także coś do powiedzenia i rektorzy uniwersytetów, którzy wprawdzie nie uczą dużego i małego abecadła, ale jako tako na szkolnictwie się rozumieją."

Autor ulżył sobie w dojmującem cierpieniu. A cierpi z powodu przemiany zaszłej wśród nauczycieli z Ryków i Straconek, o których dzisiaj jeszcze rzewliwie się w pewnych kołach wspomina, że lat temu kilkanaście nie odważyli się przechodzić tą samą stroną, którą sunęły patentowane tuzy. A dzisiaj — o zgrozo! — ci sami nauczyciele mieszają się do spraw ważnych, oni wysunęli zagadnienie szkoły jednolitej, a co gorsza, że zanosi się na realizację ich właśnie punktu widzenia. Jak tu nie boleć, jak się nie oburzać!

Widocznie dla pouczenia nauczycieli z Ryków, Straconek jak należy pisać mądre, doktorskie rozprawy, znajdujemy w tem samem piśmie (nr. 53) artykuł: „Zamach na oświatę i kulturę" — pióra p. dr. Leona Kulczyńskiego. Rzecz godna poznania. Oto wstęp:

„Ze zdumienia wyjść nie można, skąd się wziął tak zawzięty upór, szczególnie w Warszawie, przy projekcie o siedmioklasowych szkołach powszechnych, bo to nie zasada ani przekonanie w oczach ludzi, jako tako logicznie myślących. Złośliwi przeciwnicy powiadają, że to polityka, raz, aby zyskać masę nauczycieli ludowych, którzy znowu mogą pozyskać masy ludzi dla głosowania, powtóre, aby podbić bębenka idei rzekomo demokratycznej, niby, że o lud się dba, aby go wysoko wykształcić."

I tak dalej w taki mniej więcej deseń stylistyczny i myślowy. Znamiona rewelacji mają wiadomości o szkolnictwie zagranicznem, a następnie wysnute z tego wskazania dla naszego szkolnictwa.

„Czy w naszych stosunkach społecznych będą chcieli wieśniacy i uboższa klasa mieszczan posyłać dzieci przez 7 lat do szkoły? W Niemczech, Anglji, Francji więcej jest zamożności i oszczędności wśród społeczeństwa. Tamby prędzej można przypuszczać, żeby dzieci aż 7 lat do regularnej szkoły posyłano, a tam właśnie tak długich szkół ludowych niema!

„Nasza polska młodzież nie jest tępa. Dla wyuczenia się zwykłych elementarnych przedmiotów i wprawy w nich wystarczają całkiem 4 lata."

Hej, mocny Boże! Niema to, jak być doktorem. Mieliby się z pyszna nauczyciele z Ryków i Straconek, gdyby tak który z nich popełnił takie wypracowanie.

F. Z.

LUDZIE ROZŻALENI I POIRYTOWANI.

Problem szkoły jednolitej zawisł ciężką chmurą zmartwień i żalów nad pewnemi sferami. Zapanowała zrozumiała konsternacja. Ozwały się głosy słusznych jeremjad i wymyślań. Smętek jednak przerywają coraz częściej zgrzyty irytacji i złości. Z przeciwnikami swoich przekonań i dążeń polemizuje się niby, ale te posunięcia nie zdradzają nawet pozorów rzeczowej dyskusji. Ale cóż się dziwić, jeśli nie ma się jakiejkolwiek taktyki poza pyszałkowatem zacietrzewieniem — jeśli nie ma się jakichkolwiek argumentów poza wiązką zwiędłych frazesów i jałową improwizacją. Grzeszy się ignorancją i nieznajomością tematu i przytem pragnie się, aby wywody takie brać na serjo. Nie zmienja takiego postępowania liczenie na swój autorytet tembardziej, że nigdzie go się nie posiada. Wszystkie złorzeczenia i żale nazawsze pozostaną bezsilne, jeśli miele się jałowe słowa i słowa.

W którymś numerze „Przeglądu Pedagogicznego", jeden z ludzi rozżalonych i poirytowanych starał się oświetlić i scharakteryzować mój artykuł p. t. „O stanowisko szkoły powszechnej". Odpisał kilka ułomków mojego artykułu, stwierdził, że temperament sprowadził mnie na manowce i na tem koniec. Wszystko byłoby w porządku, gdybym uwierzył w nieomylność autora i zbyteczność argumentów. Tego zaś uczynić nie mogę, bo już samo stwierdzenie autora o skutkach temperamentu nie wytrzymuje krytyki. Temperament sprowadza zazwyczaj na manowce młode niewiasty (czasem i starsze!) i ludzi rozżalonych i poirytowanych. Skądże więc mnie to może dotyczyć? Z żalem i gniewem idzie również bezwład, więc trudno:

„Wy nie cofniecie życia fal;
Nic skargi nie pomogą.
Bezsilne gniewy, próżny żal!
Świat pójdzie swoją drogą."

Tak! Takie to stare i szare, ale ładne i dosadne. Tylko na miłego Boga nie róbcie z tego sieczki. Drewniana piła analizy dość już nabroiła złego. Lepiej niech mój artykuł stanie się jej ofiarą.

eres.

—

Człowiek płomieniem myśli, iskrami słów toruje sobie drogę do celu swego, ale do celu dochodzi i wydoskonala się tylko milczeniem i czynem.

Sienkiewicz

Z ROZWAŻAŃ BUDŻETOWYCH.

Nasze ciała ustawodawcze uchwaliły już budżet M. W. R. i O. P. Dyskusja nad nim miała formę i treść poważną i nader interesującą. Ciekawiło nas przedewszystkiem to, po jakiej linji pójdą tegoroczne debaty. Czy Sejm i Senat wezmą sobie za wzór debaty zeszłoroczne i pójdą po linji najmniejszego oporu, czy też pokierują się choć odrobiną zrozumienia dla spraw szkolnych. Dziś podkreślić możemy z uznaniem i przyjemnością fakt, iż nasi posłowie i senatorowie wykazali się istotnie podczas dyskusji pewnem zrozumieniem i troską o los naszej oświaty. W rezultacie tego wydatki w budżecie M. W. R. i O. P. zostały podwyższone o 25 miljonów zł w porównaniu z r. 1926. Preliminarz budżetowy przewiduje w wydatkach 295 599663 zł, w dochodach — 7 526 140 zł i stanowi 15,57 proc. ogólnych wydatków Państwa.

Ciekawość nasza została zaspokojona, ale niepokój nie został bynajmniej usunięty. Wprawdzie rząd obecny nie występował w roli inicjatora redukcji budżetu, jak to czynił r. u. p. St. Grabski, ale przeciwnie bronił go, jednak my zajmujemy wobec powyższego preliminarza stanowisko krytyczne.

Nie rozchodzi się nam ostatecznie o to, aby dziś budżet dorastał do potrzeb wzorowo funkcjonującego i należycie rozbudowanego szkolnictwa, gdyż bierzemy również pod uwagę ciężki i długotrwały kryzys gospodarczy. Musimy się jednak domagać tego, aby realne wymagania i konieczności zostały zaspokojone. Aby cały aparat szkolny mógł pracować normalnie bez przerw i zgrzytów. Te normalne wymagania nie mogą być zaspokojone obecnym preliminarzem, a skutkiem tego szkolnictwo musi kuleć, musi być w znacznej mierze zatamowany jego naturalny rozwój. Zresztą chce się zmienić ustrój szkolny, chce się stworzyć gęstszą sieć szkolnictwa wysoko zorganizowanego, chce się zerwać z dotychczasową bezplanowością, a na to potrzeba pieniędzy. Obecny preliminarz tego nie uwzględnia, nie rozkłada odpowiednio poszczególnych pozycyj i opiera się na wzorach poprzednich budżetów. W konkluzji sprawa oświaty pogrąży się w odmętach przegadania, co gorsze jest od dotychczasowej beztroski.

Nie widzimy wreszcie w tem prowizorjum najmniejszej troski o poprawę bytu nauczycielstwa. A dzisiaj ta troska, to nie żadna wspaniałomyślność ani głębokie zrozumienie, ale nieunikniona konieczność państwowa, nieuwzględnienie której wprowadza szereg niedomagań oraz osłabia sprawność i intensywność w pracy.

Jaśniejszym promykiem w całym budżecie, to podwyższenie etatów nauczycielskich w szkolnictwie powsz. o nowe 1000 jednostek i zajęcie się sprawą szkolnictwa zawodowego. Do tego czasu, co do etatów, to odpowiednie czynniki zajmowały takie stanowisko, iż w miarę zwiększania się potrzeb, zmniejszano ilość etatów. Zwrócenie uwagi na szkolnictwo zawodowe, to fakt również radosny. Szkolnictwo to było przez cały czas traktowane po macoszemu. Natomiast szczególniejszą opieką otoczono szkolnictwo średnie ogólnokształcące, które skutkiem tego rozwinęło się nieproporcjonalnie w stosunku do szkolnictwa zawodowego. Wobec tego wytworzyły się pod tym względem stosunki całkiem odmienne niż w innych krajach zachodnich. To też, gdy Berlin na 154 tys. uczniów szkół zawod. ma 85 tys. uczniów szkół średnich, Warszawa na 14 tys. uczniów szkół zawod. ma 30 tys. — średnich. Jeśli uprzytomnimy sobie to, że Berlin jest 4 razy większy od Warszawy, wówczas jasno widzimy, jak się u nas przedstawia szkolnictwo zawodowe.

Kończąc te uwagi, pragniemy widzieć więcej odwagi i posunięć pożytecznych, aby szkolnictwo nasze znalazło się na dobrej drodze **R.**

—

TRZYDNIOWY KURS Z PREHISTORJI POLSKIEJ DLA NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH.

Najdawniejszą przeszłość naszego narodu odtworzyć możemy jedynie na podstawie zabytków przedhistorycznych, znajdowanych w ziemi. Wypływa stąd obowiązek ratowania owych niepozornych lecz bardzo cennych naukowo dokumentów najstarszej naszej kultury, jakiemi są wykopaliska. W akcji ratowania zabytków przedhistorycznych ogromnie ważną jest pomoc szkoły. Wobec coraz większego zainteresowania pradziejami Polski, jakie budzi się wśród naszego nauczycielstwa i wobec wielkiego znaczenia, jakie może mieć umiejętna pomoc nauczycieli, szczególnie wiejskich, przy ochronie zabytków przedhistorycznych przed zagładą, Polskie Towarzystwo Prehistoryczne wraz z kierownictwem Działu Przedhistorycznego Muz. Wielkopolskiego urządzają w porozumieniu z Kuratorjum Okr. Szkolnego w czasie wakacyj wielkanocnych, w tygodniu poświątecznym w dniach 20—22 kwietnia trzydniowy kurs z prehistorji Wielkopolski dla nauczycieli szkół powszechnych. Kurs składać się będzie z wykładów objaśnianych przezroczami, ćwiczeń praktycznych na okazach muzealnych oraz wycieczki w okolicę Poznania dla zwiedzania rozkopywanego cmentarzyska lub grodziska. Uczestnicy kursu zaznajomią się więc teoretycz-

nie i praktycznie z głównemi typami wykopalisk i wezmą udział w badaniach terenowych. Udział w kursie jest bezpłatny. Szczegółowy program kursu podany jest poniżej. Zgłoszenia udziału w kursie należy nadsyłać jaknajwcześniej (najpóźniej do 1 kwietnia) na ręce prof. Kostrzewskiego, kierownika Działu Przedhistorycznego Muzeum Wielkopolskiego (Poznań, ul. Seweryna Mielżyńskiego 26/27). Wykłady odbywać się będą w Uniwersytecie (sala 22 Coll. minus), ćwiczenia w Dziale Przedhistorycznym Muzeum Wielkopolskiego.

I. dzień (20 kwietnia). 9—10 przed poł. Znaczenie zabytków prehistorycznych dla odtworzenia naszej przeszłości, prof. dr. Kostrzewski. 10—11 przed poł. Pradzieje Wielkopolski (Epoka kamienna), dr. A. Karpińska. 11—12 przed poł. Pradzieje Wielkopolski (Epoka bronzowa), dr. A. Karpińska. 2—4 po poł. Ćwiczenia praktyczne na okazach w muzeum, prof. dr. Kostrzewski. 4—5 po poł. Warunki występowania zabytków przedhistorycznych w terenie, prof. dr. Zakrzewski. 5—6 po poł. Współudział szkoły w ratowaniu zabytków przedhistorycznych, prof. dr. St. Dedio.

II. dzień (21 kwietnia). 9—10 przed poł. Sposób ratowania zagrożonych znalezisk, prof. dr. Zakrzewski. 10—11 przed poł. Pradzieje Wielkopolski (Epoka żelazna, część I), prof. Dr. Kostrzewski. 11—12 przed poł. Pradzieje Wielkopolski (Epoka żelazna, część II), prof. dr. Kostrzewski. 2—4 po poł. Ćwiczenia praktyczne na okazach w muzeum, prof. dr. Kostrzewski. 4—5 po poł. Oprowadzanie po muzeum, dr. A. Karpińska. 5—6 po poł. Zagdanienie tubylczości Słowian w świetle wykopalisk, prof. dr. Kostrzewski. —

III. dzień (22 kwietnia). Wycieczka w okolicę Poznania celem uczestniczenia w rozkopywaniu grodziska lub cmentarzyska przedhistorycznego.

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH.

„Miesięcznik Pedagogiczny" nr. 2. domaga się zmiany dotychczas używanych na Śląsku Wypisów Gallego i Niewiadomskiej na inne, więcej dostosowane do stosunków na Górnym Śląsku. Regjonalizm ten miałby za zadanie „urabiać masy ludności w kierunku gospodarczym". Wypisy powinny również cechować: solidne wydanie, dobre i barwne ilustracje, no i ceny przystępne. Podczas pobytu Ministra W. R. i O. P. na G. Śląsku złożyła delegacja Z. P. N. S. P. memorjał, dotyczący szkolnictwa w Cieszyńskiem. Między innemi zaprotestowano w nim „przeciwko próbom wprowadzenia szkoły wyznaniowej".

„Życie Szkolne" nr. 3, Włocławek. Pisząc o zwinięciu instytutów nauczycielskich, (Instytut Robót Ręcznych i Wychowania Fizycznego zatrzymano dla kształcenia naucz. dla gimnazjów) mówi kol. Nowicki tak: „W interesie rządu, nauczycielstwa i społeczeństwa powinno być utrzymanie Instytutu Naucz., względnie przekształcenie go na projektowane pedagogjum. Robienie oszczędności na oświacie — to łamanie zdrowych gałęzi na drzewie owocowem".

„Ruch Pedagogiczny" nr. 2. Prof. B. Nawroczyński pisze o potrzebie zakładania u nas podobnie, jak to robią Niemcy, wiejskich ognisk wychowawczych szkół wielkomiejskich (Schuliandheim). W Niemczech jest ich obecnie 120. Zadaniem ognisk byłoby przedewszystkiem podniesienie poziomu moralnego i zdrowotnego dzieci takich środowisk, jak Warszawa, Łódź, Będzin, Sosnowiec etc., których przedmieścia tak wiele pozostawiają do życzenia. Oby szlachetny apel autora o zakładanie takich ognisk nie przebrzmiał bez echa!

Dr. Friedländer kreśli plan „szkoły produktywnej" koncepcji niem. prof. Oestreichera (Produktionsschule). Szkoła taka ma się znajdować na peryferji miasta i stanowić „osiedle szkolne": ogród, pole, plac zabawowy, warsztaty, stajnie etc. Dzieci przepędzają tu cały dzień aż do wieczora. Osada ta obejmuje: żłóbek dziecięcy, przedszkole, szkołę podstawową,

(8—12 roku), średnią i uniwersytet ludowy. W szkole tej uczy wszystko: nauczyciel i otoczenie.

„Roboty Ręczne“ nr. 1. Do szeregu czasopism związkowych przybywa organ sekcji naucz. robót ręcznych Z. P. N. S. P. Nr. 1. przedstawia się bardzo dodatnio. Format, jakoteż treść świadczą o tem, że Komitet Redakcyjny przystąpił do pracy ze znajomością rzeczy, dlatego rokujemy nowemu wydawnictwu powodzenie. Na nr. 1. złożyły się następujące artykuły: „Cel nauki robót ręcznych w szkołach ogólnokształcących“ Fr. Pększyca; „Praca ręczna w szkole powszechnej“ E. Krysińskiej, „Z ankiety o warunkach nauki robót ręcznych“ Mroza, „Psychologiczne podstawy w dydaktyce robót ręcznych“ W. Rajewskiej, „Szkoła pracy“ Snopka, „Praca ręczna w szkole twórczej“ Ms., „Narzędzia do nauki robót ręcznych w pracowni szkolnej“, „Wskazówki praktyczne“ A. Tomczaka.

„Przegląd Pedagogiczny“ w nr. 8. protestuje „w imieniu całego nauczycielstwa szkół średnich“ przeciw wnioskom i uogólnieniom, zbyt pochopnie wyciągniętym (a obciążającym całość nauczycielstwa)“, przez Zjazd Delegatów Stowarzyszenia Dyrektorów, odbyty w Warszawie w dn. 19 i 20 lutego br. z referatów prelegentów, którzy odsłonili niedomagania dzisiejszej szkoły średniej i bardzo niski poziom naukowy abiturjentów gimn. Rzecz to bolesna i niemiła. Szkoda, że P. P. przyjmując i drukując bezkrytycznie wypracowania różnych „statystyków“, buszujących na cudzem podwórku i usiłujących udowodnić cyframi, których nikt sprawdzić nie może, niski poziom szkoły powszechnej, nie pomyślał, że takie „uogólnienia“ krzywdzą również i nauczycieli szkół powsz., „którzy przecież — w ramach programów i metod, zgóry im narzuconych, pracują rzetelnie, a przytem w opłakanych warunkach materjalnych, nad powierzoną sobie młodzieżą“. I my „nie zrzucamy z siebie całej odpowiedzialności, ale domagamy się, by nas sądzono sprawiedliwie bez uprzedzeń“. Nosił wilk razy kilka, ponieśli i wilka.

„Szkoła Specjalna“. W tych dniach ukazał się nr. 1 z 1926/7 r. kwartalnika, poświęconego sprawom wychowania i nauczania anormalnych (głuchoniemych, ociemniłych, zaniedbanych moralnie i upośledzoych umysłowo), organu Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Z. P. N. S. P. Redaktorem tego pisma jest dr. M. Grzegorzewska.

Na bogatą i interesującą treść tego zeszytu składają się następujące artykuły: dr. M. Grzegorzewska: Uwagi o strukturze psychicznej niewidomych od urodzenia; dr. T. Jaroszyński: Z dziedziny badań nad dziećmi moralnie zaniedbanemi; dr. J. Korczak: Otwarte okno; M. Wawrzynowski: Program szkoły specjalnej dla upośledzonych umysłowo; A. Stefanowicz - Moskiewiczowa: Sprawozdanie z pracowni psychologicznej Instytutu Pedagogiki Specjalnej z 1925/6 r. Pozatem na treść zeszytu składają się materjały „Z pracy nauczycielskiej“ i „Notatki historyczne“ z rozwoju tego szkolnictwa oraz kronika krajowa i zagraniczna.

—

KSIĄŻKI NADESŁANE.

Wanda Dzierzbicka. O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy na podstawie ankiety. — Książnica — Atlas 1926. Str. 75.

Ks. Tomasz Gunia. Zasady wiary katolickiej. Część II. — Książnica — Atlas. 1926. Str. 139.

Prof. dr. Leon Wachholz. O zaburzeniach umysłowych u dzieci i młodzieży. — Książnica — Atlas. 1926. Str. 140.

Marjan Falski. Pierwsza czytanka dla dzieci. Książnica — Atlas. 1926.

Georg Kerschensteiner. Pojęcie szkoły pracy. Przekładu dokonała Aniela Kierska. Książnica — Atlas. 1926. Str. 124.

Peter Sandiford, prof. uniwers. w Toronto (Kanada). Szkolnictwo angielskie. Przełożył prof. Wł. Gumplowicz. Nasza Księgarnia. 1927. Str. 194.

Bronisław Malanowski. Literatura ludowa. Nasza Księgarnia. Str. 29.

Ewa Szelburg. Najszczęśliwsza z sióstr. Baśń kolendowa. Nasza Księgarnia. 1927.

Stefanja Baczyńska. Wacek i sześć jego siostrzyczek. Ilustrował St. Zalewski. Nasza Księgarnia. 1927.

Dr. Feliks Kierski. Jan Henryk Pestalozzi. 2 tomy. Nasza Księgarnia. Warszawa 1927.

Jadwiga Borsteinowa. Jak urządzić bibljotekę szkolną i domową? Nasza Księgarnia (1,50 zł).

A. Quida. Nello i Patrasz. Z angielskiego. Nasza Księgarnia (0,80 zł).

I. Kenniston. Opiekun bezbronnych. Z angielskiego. Nasza księgarnia (1,50 zł).

Burek i jego przyjaciele. Z angielskiego. Nasza Księgarnia (0,40 zł).

Dr. Henryk Życzyński. Wzory metodyczno - krytycznego rozbioru literatury pięknej. Kresy.

A. Milata — T. Skrzypek. Geografja Polski w formie streszczeń i ćwiczeń. Księgarnia Kresy.

Alojzy Milata. Województwo śląskie. Księgarnia Kresy.

Redakcja: Poznań, ul. Piekary 6.
Administracja: Poznań, ul. Matejki 39. — P. K. O. 208 262.

Prenumerata z przesyłką: rocznie 5 zł, półrocznie 3 zł. Numer pojed. 50 gr.
Ogłoszenia: 1/1 str. 120 zł, ½ str. 60 zł, ¼ str. 30 zł, 1 mm 0,80 zł.

Redaktor odpowiedzialny: Stanisław Mróz.
Nakładem Komisji Zarządu Gł. Z. P. N. S. P. w Poznaniu.

Czcionkami Drukarni Mieszczańskiej T. A., Poznań, Murna 2.